

Kluge, K.-J.

Statt Strafen logische Konsequenzen! Ein Beitrag zur humanen und dennoch wirksamen Verhaltensänderung von Schülern

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 30 (1981) 3, S. 95-100



Quellenangabe/ Reference:

Kluge, K.-J.: Statt Strafen logische Konsequenzen! Ein Beitrag zur humanen und dennoch wirksamen Verhaltensänderung von Schülern - In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 30 (1981) 3, S. 95-100 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-27134 - DOI: 10.25656/01:2713

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-27134>

<https://doi.org/10.25656/01:2713>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Vandenhoeck & Ruprecht 

<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie

Zeitschrift für analytische Kinder- und Jugendpsychologie, Psychotherapie,
Psychagogik und Familientherapie in Praxis und Forschung

Herausgegeben von R. Adam, Göttingen · A. Dührssen, Berlin · E. Jorswieck, Berlin
M. Müller-Küppers, Heidelberg

30. Jahrgang / 1981

VERLAG FÜR MEDIZINISCHE PSYCHOLOGIE IM VERLAG
VANDENHOECK & RUPRECHT IN GÖTTINGEN UND ZÜRICH

tik können in dieser Hinsicht unverändert für die Krankenhausschulen so übernommen werden, wie sie in den „Karlsruher Versuchen“ formuliert wurden: „Musikunterricht soll die Kommunikationsfähigkeit im auditiven Bereich fördern, eine umfassende sinnliche Erfahrung im Hörbereich ermöglichen und die Hörwahrnehmung des Einzelnen schulen. Im Unterricht müssen auch die Fähigkeiten der Schüler gefördert, geübt und verfeinert werden, die Musikmachen ermöglichen. Über die experimentelle Erprobung von Stimme, Instrumenten und Apparaten sollen die Kinder zu weiterführenden Fähigkeiten und Fertigkeiten im instrumentalen und vokalen Bereich angeregt werden.“

Durch die Unabhängigkeit von feststehenden Lehrplänen kann sich der Krankenhausunterricht in hohem Maße auch hinsichtlich des Wissens/Könnens an den individuellen Bedürfnissen und Wünschen der Kinder orientieren und ihnen die Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, nach denen sie verlangen (z.B. Instrumentenkunde, aktuelle Musikkultur, technische Information).

Bedingt durch die kleinen Unterrichtsgruppen können das Experimentieren und Ausprobieren sowie die praktische Übung im Krankenunterricht einen weiteren Raum einnehmen, als im Klassenunterricht der Allgemeinschule und auch deshalb therapeutisch effektiver sein. Dabei sollte der hohe Aufforderungscharakter von Musikinstrumenten und Appa-

raten für die Motivation und die Selbsterfahrung der kindlichen Patienten genützt werden, um einen therapeutischen Prozeß einzuleiten oder weiterzuführen, die Aktivität herauszufordern und die Emotionalität zu fördern.

Summary

Schoolteaching in the Hospital—a Factor of Compensation and Rehabilitation

The situation of hospitalized children at schoolage and the consequences of hospitalization during and after the stay at the hospital are analyzed. On the basis of this analysis didactic and therapeutic objectives for schoolteaching in hospitals and sanatoria are developed.

Literatur

Gareis, B.: Diskussionsbeitrag. In Nitsch, K. (Hrsg.), Was wird aus unseren Kindern? Heidelberg 1978. — Troschke, J. v.: Das Kind als Patient im Krankenhaus. München 1974 — Wienhues, J., Hirsch, E.: Psychischer Hospitalismus. Gesellschaft im Test, 18, 1977, 57–58. — Ders.: Die Schule für Kranke, Rheinstetten 1979.

Anschr. d. Verf.: Dr. Jens Wienhues, Neukircher Mühle 37, 4300 Essen-Werden.

Statt Strafen logische Konsequenzen!

Ein Beitrag zur humanen und dennoch wirksamen Verhaltensänderung von Schülern

Von K.-J. Kluge

Zusammenfassung

Ziel dieses Aufsatzes ist es, abzuklären, welche Bedeutung ‚Strafen‘ sowie ‚logischen Konsequenzen‘ als pädagogische Steuerungsmaßnahmen zukommt. Als Ansätze zur Verhaltenssteuerung im ‚pädagogischen Feld‘ werden der lerntheoretische Ansatz (Skinner, Correll), der individualpsychologisch orientierte Ansatz von Dreikurs und der sogenannte klientenzentrierte Ansatz (Rogers) vorgestellt.

Die genannten drei Konzeptionen werden insbesondere daraufhin geprüft, inwieweit sie einen Beitrag zu einer ‚humanen und dennoch wirksamen Verhaltensänderung‘ zu leisten imstande sind.

Wir können pädagogische Steuerungsmaßnahmen nur dann als vertretbar werten, wenn sie Verhaltensauffällige, also solche, die sich innerhalb und außerhalb von pädagogischen Situationen sozial/zwischenmenschlich abweichend verhalten, prosozial beeinflussen. Verhaltensauffälligkeit liegt vor bei gruppenpassivem, autoaggressivem und gruppenresistentem Verhalten in Verbindung mit Mißerfolgsmotivation bei überdurchschnittlicher bis durchschnittlicher

bzw. unterdurchschnittlicher Intelligenz im Kontext von sozialintegrativem Führungsstil.

Verschiedene Ansätze zur Verhaltenssteuerung – ein Überblick –

Es liegen inzwischen mehrere Konzeptionen von Verhaltenssteuerungen vor, von denen wir zunächst im Überblick drei, dann mit ausgewählten Beispielen darstellen werden.

Der lerntheoretisch-verhaltensmodifikatorische Ansatz

Skinner, Corell u. a. gehen davon aus, daß Verhalten auf dem Ergebnis von Lernprozessen beruht, die nach bereits bekannten Prinzipien ablaufen und dementsprechend wiederum beeinflussbar und veränderbar sind. Erwünscht und unerwünscht praktiziertes Verhalten von Schülern und Lehrern gilt auch für uns als Konsequenz von vorausgegangen und nachfolgenden Verhaltensbedingungen bzw. -reaktionen. Vertreter des verhaltensmodifikatorischen Ansatzes arbeiten unter geplantem Einsatz von folgenden Verstärkern: positiven wie negativen Verstärkern, Material-

verstärkern, Aktivitätsverstärkern, Sozialverstärkern, von intermittierenden oder kontinuierlich angewandten Verstärkern, mit Hilfe von Löschung, Bestrafung und mit Hilfe von Modellernen.

Der individualpsychologisch orientierte Ansatz

Basierend auf den Methoden A. Adlers sieht R. Dreikurs jedes Individuum als ein psychisch Ganzes innerhalb sozialer Bezugssysteme an, dessen Handeln entsprechend seinem Lebensplan zweckgebunden und zielgerichtet wirkt. Die Kernfrage lautet unter dieser Voraussetzung: Wieso handelt ein Individuum in dieser Situation so und in jener Situation so? Nach Dreikurs haben Menschen folgende Zielsetzung:

1. Aufmerksamkeit zu erregen
2. Überlegenheit, Macht zu demonstrieren
3. Vergeltung, Rache ausüben
4. Unvermögen zur Schau stellen.

Eine „falsche“ Zielsetzung müsste deshalb zuerst erkannt werden, bevor sie entsprechend methodisch geändert werden kann. Nach Dreikurs wirkt sich für die Entwicklung jeder kindlichen Persönlichkeit eine „falsche“ Zielsetzung als „schädlich“ aus. „Schädliche“ Ziele sind nach Dreikurs auch zugleich „unnütze“ Ziele. Lehrpersonen können Verhaltensziele aus jenen Reaktionen erkennen, die Schüler/Kinder von ihren Erziehungsträgern auf ihr Verhalten erwarten. Verändern können sie Schülerverhalten durch Ermutigen und – bei übermäßigen Machtansprüchen eines Kindes – durch Setzen von Grenzen mittels logischer Folgen.

Der schülerzentrierte Ansatz

Dieser Ansatz basiert auf der sogenannten „klientenzentrierten Psychotherapie“. C. Rogers hat dieses Konzept entwickelt, das Eltern und Lehrer in Form von nondirektiven Verfahren anwenden können. Fünf humane Grundqualitäten müssen Erwachsene anwenden und beachten, wenn sie klientenzentriert und nondirektiv sich verhalten wollen:

1. Emotionale Wärme,
2. Echtheit – Offenheit,
3. Positive Zuwendung,
4. Verständnis,
5. Wertschätzung (vgl. Axline) zeigen.

Rogers strebt mit seinem Ansatz an, jedem Kind und Schüler die Möglichkeit zu geben, seine Probleme selbständig zu lösen und damit zur Selbstfindung zu gelangen. Schüler werden vorwiegend zu diesen Verhaltensqualitäten über Einstellung und Verhaltensweisen mittels „aktivem Zuhören“, Senden von „Ich-Botschaften“ – Gordon bezeichnet sie auch als „Verantwortung übernehmende“ Botschaften – und unter Anwendung der „Niederlage-losen Methode“ befähigt.

Die pädagogische Unwirksamkeit von Strafen

Die Mehrzahl der erziehungspsychologisch und erziehungstherapeutisch orientierten Autoren sind sich darin einig, daß Strafen im Sinne von Übelzufügen unwirksam wirken.

Zum Begriff von Strafe

Heinelt versteht unter Strafe einen interpersonalen Vorgang zwischen einer strafenden und einer bestrafenden oder zu bestrafenden Person, einem aktiv fähigen Strafsubjekt und einem passiv hinnehmenden Strafobjekt, die als Antwort auf ein normwidriges Verhalten durch Einsatz von Strafmitteln bestimmt wird. Seine Aussage beinhaltet für uns folgendes: es bestehen Rangordnungen; der Ranghöhere legt meistens fest, wann gestraft wird – oft bestimmt er auch die Strafnorm – er legt die Strafmaßnahme und die Strafausführung allein fest. Der Strafende wird zum allein Handelnden und zum allein Verantwortlichen; diese Verhaltensart widerspricht auf eklatanteste Art und Weise demokratischen und sozialintegrativen Grundprinzipien. In der Verhaltens-auffälligenpädagogik und Verhaltensmodifikation gelten Strafen eindeutig als negative, aversive, unangenehme Folgen eines Verhaltens: wir denken an Schläge, Blamieren u. a. m. Dreikurs sieht Strafen in einem eingegengten negativen Sinne und unter folgenden Negativkriterien:

- sie drückt stets die Macht einer Persönlichkeit aus, es besteht in der Regel keine logische, nur eine willkürliche Verbindung zwischen Fehlverhalten und Folgen,
- Strafen enthält unweigerlich und unvermeidlich moralisches Verurteilen,
- sie befaßt sich mit der Vergangenheit des Betroffenen.

Strafmaßnahmen

Strafmaßnahmen lassen sich in aktive und passive Maßnahmen einteilen. Zu aktiven Strafmaßnahmen zählen beispielsweise: Nachsitzenlassen, Strafarbeiten geben, körperliche Strafen. Zu passiven Strafen zählen: Liebesentzug, soziale Frustration setzen und Isolierung arrangieren. Kluge sieht Strafen als das Setzen von aversiven Reizen an, die positiven Verstärkern entgegengesetzt wirken.

Auswirkungen von Strafen

Strafe erzeugt beim Bestraften angstzentrierte bzw. angstähnliche Emotionen: Haß gegen den Strafenden, Wut, Trotz und Racheverhalten steigen während strafenden Verhaltens deutlich an. Auch Vermeidungsverhalten erhöht sich, während das Leistungsverhalten absinkt. Strafe zeigt sich in der Regel nur solange wirkungsvoll, wie sie angewendet wird, wie ein Strafender genügend Macht zur Unterdrückung besitzt (vgl. Gordon). Auch als Präventivmaßnahme scheint Strafe nicht geeignet zu sein: unerwünschtes Verhalten wird auf Zukunft hin nicht verhindert. Nach den Gesetzen des Modellernens müssen strafende Erzieher als autoritär, aggressiv und als für unerwünschtes Verhalten positiv verstärkend abgelehnt werden. Strafe fördert folglich im Sinne der Zielsetzung der Verhaltensauffälligenpädagogik weder eine ich-starke, selbstkritische Persönlichkeit noch prodemokratisches Verhalten. Aus der Sicht der Verhaltensauffälligenpädagogik sind Strafen abzulehnen.

Bestrafung in der Verhaltensmodifikation

In jenen Situationen, in denen das Verhalten eines Kindes/Schülers für sich selbst, für andere oder für Gegenstände sich gefährdend auswirkt, so daß es zu körperlichen/seelischen

oder sozialen Benachteiligungen kommt, müßten u.E. Lehrpersonen kurzfristig einschreiten. Die Autoren *Gräff*, *Fuchs* und *Pelz* unterscheiden zwischen positiver Bestrafung: Setzen von aversiven Stimuli und negativer Bestrafung: Entzug von positiven Verstärkern.

Bestrafung im engeren Sinne

Kluge unterscheidet zwischen positivem Beeinflussen = Bestrafen, zwischen Strafe = negativem Beeinflussen und definiert Bestrafung wie folgt: Unter Bestrafung verstehen wir den Entzug positiver Stimuli und Konsequenzen, sowie die Beendigung und Unterbrechung angenehmer Zustände und Situationen, z.B. ein Kind bekommt eine Puppe neu geschenkt, die es achtlos beschädigt. Die Eltern nehmen ihm diese Puppe weg. Damit wurde das Kind durch Verstärkerentzug bestraft.

Direkte Verhaltenssteuerung als Vorläuferprinzip für indirekte Verhaltenssteuerung

Bestrafungsmaßnahmen und ihre Anwendung

Bestraft werden kann durch time-out – das bedeutet: Herausnahme aus sozialer Verstärkung – und durch Entzug bereits gegebener positiver Verstärker. Nach *Gräff*, *Fuchs* und *Pelz* ist es sinnvoll, dann Verstärkerentzug zu praktizieren, wenn diese zwischenmenschliche Regelung zwischen den Schülern und dem Lehrer im Sinne einer Regelvereinbarung zustandegekommen ist. Wir betonen aber, daß es nicht immer möglich sein wird, diese erwünschte soziale Vereinbarung zu erwirken. Folgendes Verhalten müßte bei der Anwendung von Bestrafung unbedingt berücksichtigt werden:

1. Es sollte möglichst in Verbindung mit einer Verstärkung des erwünschten inkompatiblen Verhaltens bestraft werden, wobei sich solche Verstärker besonders eignen, die vorher dem Kind zur Bestrafung entzogen wurden.
2. Härte und Ausmaß der Bestrafung müssen in einem rechten Verhältnis zum unerwünschten Verhalten stehen.
3. Die Bestrafungssituation muß beendet werden, wenn erwünschtes Verhalten praktiziert wird.
4. Die bestrafende Intervention muß im Anschluß an das unerwünschte Verhalten sofort erfolgen. Nicht in dem Sinne: Warte, bis der Direktor bzw. Vater nachher kommt.
5. Der Zusammenhang zwischen unerwünschtem Verhalten und Straftat muß für den zu Bestrafenden erkennbar werden.
6. Es muß vor und während des Bestrafens die Möglichkeit zur Wiedergutmachung gegeben werden: z.B. sich mit dem anderen aussöhnen.
7. Bestrafungen müssen konsequent und kontingent (unmittelbar) erfolgen – schon einmaliges Dulden von unerwünschtem Verhalten könnte als positives Verstärken des ehemals Bestraften aufgefaßt werden.

Sehr oft ist es nicht einfach, alle möglichen Verstärker zu erkennen und zu eliminieren (beseitigen). Manchmal entzie-

hen sie sich auch der Kontrolle, wenn beispielsweise in der Schule unerwünschtes Verhalten zu Hause von Eltern oder von Geschwistern positiv verstärkt wird. Als ein weiteres Beispiel gilt, wenn ein Junge, der das Fach Biologie besonders liebt, ein time-out erfährt und sich im Biologiezimmer aufhalten muß. Diesen Aufenthalt wird er als positiven Verstärker auffassen, weil es für ihn keine angenehmere Konsequenz bedeutet, als sich im Biologiezimmer aufzuhalten. Auf diese Weise wird sich die Rate des unerwünschten Schülerverhaltens in Zukunft nicht verringern lassen. Bei der Anwendung von time-out ist es ratsam, einen reizarmen Raum zu verwenden, der andererseits hell und freundlich gestaltet sein soll. Wenn diese Voraussetzungen nicht gegeben sind, könnte die Intervention time-out als Strafe im Sinne von aversiven Stimuli interpretiert werden und das Beziehungsverhältnis zwischen Interventionsgeber und Interventionsnehmer überstark belasten.

Auswirkungen von Bestrafung

Nach *Kluge* wirken alle Formen der Bestrafung im Hinblick auf unerwünschtes Verhalten zwar frequenzsenkend, es muß jedoch zunächst mit aversiven, emotionalen Reaktionen wie Wut, Angst, Rache, Trotz gerechnet werden. Zum Abbau dieser Reaktionen ist es notwendig, mittels positivem Verstärkerverhalten das erwünschte Verhalten möglichst gleichzeitig aufzubauen. Denn nach unseren Erfahrungen lassen diese negativen Reaktionen mit dem zunehmenden Aufbau erwünschten Verhaltens nach. Als Verstärker in diesen Situationen eignen sich solche am besten, die vorher einem Kind zur Bestrafung entzogen worden sind. Manche Bestrafungsinterventionen ziehen unerwünschte Nebenwirkungen nach sich. Ein sensibles Kind könnte time-out als Bloßstellung empfinden und sich in seinem Selbstwertgefühl geschädigt fühlen. Auch müssen Lehrpersonen während der Bestrafungssituation „antiseptisch“ (*Redl*) bzw. neutral gestimmt sich verhalten. Sonst könnte das angewandte Lehrerverhalten als persönliche Vergeltung bzw. Sanktionsmaßnahme im Sinne von Strafen aufgefaßt werden. Andererseits könnten zu bestrafende Kinder das Verhalten ihres Lehrers auch als positives Verstärken im Sinne erhöhter Aufmerksamkeit und Zuwendung auffassen.

Logische Folgen

Übermäßigen Ansprüchen von Schülern müssen angemessene Grenzen gesetzt werden. Um diesen Grundsatz verwirklichen zu können, schlägt *Dreikurs* die Anwendung logischer Folgen vor. Dieser Begriff existiert auch in der Verhaltensmodifikation (vgl. *Gräff* et al.). Mit diesem Terminus technicus wird ein Verhalten umschrieben, das als ein Zu-Ende-Denken und als ein folgerichtiges Reagieren auf unerwünschtes Verhalten eingeschätzt wird. Logische Konsequenzen gelten als Wiedergutmachung eines entstandenen Schadens. Obwohl Autoren wie *Dreikurs* und Vertreter der Verhaltensmodifikation von verschiedenen Denkkonzeptionen ausgehen, scheint der Unterschied zwischen den Interventionen logische Folgen und Bestrafung gering und kaum erkennbar. Auf diesem Sektor hat die Annäherung zweier Denkansätze bereits stattgefunden.

Natürliche und logische Folgen

Dreikurs unterscheidet logische und natürliche Folgen. *Spencer* hat als erster die Unterschiede dieser Verhaltensfolgen herausgestellt. Für die Übernahme seiner These gilt sein für uns überzeugend formulierter Grundsatz: Kein Mensch will willentlich etwas tun, von dem er glaubt, daß es ihm schadet. Dieser Ausspruch beinhaltet u. E. zweierlei:

1. Viele Menschen können die Folgen ihres Verhaltens abschätzen.
2. Menschen können sich entscheiden, entweder unerwünschtes Verhalten mit entsprechenden Konsequenzen anzuwenden, oder unerwünschtes Verhalten zu unterlassen.

Nach seiner Entscheidung für erwünschtes bzw. gegen unerwünschtes Verhalten handelt er in eigener Entscheidung und Verantwortlichkeit. Während natürliche Folgen auf ein Verhalten hin eintreten, müssen logische Folgen von Pädagogen selbst arrangiert werden. Mit dieser Art von Interventionen wird Verhalten nicht mehr als ein Verhalten einer machtvollen Autorität erlebt, sondern als das Verhalten einer Autorität, die eine gemeinsam vereinbarte Regel einzuhalten sich versteht = Regelnachter. In Situationen, in denen logische Folgen arrangiert werden, werden Kinder als mitverantwortliche Partner eingeschätzt. Nach unseren Erfahrungen wird in jenem Verhältnis, in dem logische Konsequenzen angewandt werden, das demokratische Klima weniger frustierend belastet. Weil es Erwachsene sind, die logische Folgen arrangieren, müssen sie insbesondere beachten, daß logische Folgen nicht zu Strafmaßnahmen umschlagen. Ein Unterschied zwischen „Konsequenzarrangeur“ und „Strafdiktator“ ist, daß Lehrpersonen sich daraufhin beobachten müssen, wie sie Konsequenzen arrangieren. Denn der Unterschied zwischen Strafen und logischen Konsequenzen liegt u. a. darin, daß der Arrangeur im Gegensatz zum Strafenden sich weiterhin freundlich sowie ermutigend und verständnisvoll verhält. Wenn Lehrer sich von ihrer machtvoll wirkenden Stellung noch mehr zurückziehen, wird es auch für uns vertretbar und prodemokratisch konsequent, wenn Schüler in Verbindung mit ihrem Lehrer gemeinsam logische Konsequenzen formulieren, anwenden und auf die Qualität der Verhaltensausführung achten. Als Kriterien für logische Folgen gelten nach *Dreikurs*:

1. Sie drücken die Wirklichkeit einer gesellschaftlichen Ordnung aus, nicht einer Person.
2. Sie sind einem verwirklichten Fehlverhalten innerlich zugeordnet.
3. Sie enthalten kein Element eines abwertenden Urteils.
4. Sie beziehen sich auf den Augenblick.

Anwendung und Auswirkung logischer Folgen

Wer sich für die Anwendung logischer Folgen entschließt, sollte folgende Grundsätze beachten:

1. Ein Kind muß das Gefühl haben, bei seinen Eltern, seinem Lehrer weiterhin Verständnis zu finden.
2. Eltern bzw. Lehrer sollten „Nebensächlichkeiten“ großzügig übersehen: Ein Schüler wurde vor die Wahl gestellt, seine Hausarbeit in der Schule nachzumachen oder zu Hause zu bleiben. Er schrieb seine Hausarbeiten,

beschimpfte aber seine Lehrerin in der Arbeit mit „alte Ziege“! Die Lehrerin sah über dieses Schimpfwort hinweg. Daß ihr Verhalten als angemessen von uns eingeschätzt wird, interpretieren wir auf Grund folgenden Verhaltens: Der Schüler erwartete eine Reaktion der Lehrerin. Als diese ausblieb und das gute Verhältnis zwischen Lehrerin und Jungen nicht nachteilig belastet wurde, empfand der Junge Schamgefühle.

3. Wenn sich in einer Konfliktsituation Machtkämpfe zwischen Erwachsenem und Kind entwickeln, bleiben logische Konsequenzen wirkungslos.
4. Lehrer müssen jedem Kind gegenüber eine ermutigende Grundhaltung verwirklichen.

Hinsichtlich kindlicher Zielsetzungen wirkt sich die Anwendung und die Wirkungsweise logischer Folgen unterschiedlich aus: Beispiel Verhaltensziel 2: „Aufmerksamkeit erregen“: ein Schüler, der häufig zu spät kommt und damit die Aufmerksamkeit seines Lehrers und seiner Mitschüler erregen will, wird in der Regel nicht mehr zu spät kommen, sondern pünktlich zum Unterricht erscheinen, wenn er als logische Folge seines Verhaltens unter Berücksichtigung der oben genannten Grundsätze die versäumte Zeit nachholen muß.

Beispiel Verhaltensziel 1 oder 2: „Macht, Überlegenheit demonstrieren“: will ein Schüler seinen Lehrern beweisen, daß diese ihn nicht zur Pünktlichkeit veranlassen können, wird die Effektivität logischer Folgen in Frage gestellt. Der Schüler könnte in jener Form reagieren, daß er das Nachholen der Arbeitszeit akzeptiert bzw. nicht akzeptiert, er wird sehr wahrscheinlich nicht pünktlich kommen. Noch problematischer dürfte die Anwendung logischer Folgen folgenden Verhaltens bei Ziel 2 sein: Rache, Vergeltung ausüben. Kinder mit dieser Verhaltensabsicht erleben sich bereits so entmutigt, daß logische Folgen ihre negativen Erwartungen bestätigen. Bei Kindern mit der oben genannten Zielsetzung: Unvermögen demonstrieren muß die Steuerungsmaßnahme Ermutigung im Vordergrund stehen. Auch diese Kinder würden logische Folgen als persönlichen Mißerfolg und als weitere Bestätigung für eigene Hilflosigkeit deuten, so daß sie sich noch unfähiger erleben. Wahrscheinlich hängt die Wirkung logischer Folgen bei diesem Verhalten sehr stark von der Lehrerkonsequenz insgesamt ab.

Formen nichtdirektiver Verhaltenssteuerung

Gordon und *Ginott* lehnen Loben und Strafen im traditionellen Stil grundsätzlich ab. Nach ihrer Meinung und in Übereinstimmung mit *Dreikurs* besitzt jedes Kind die Fähigkeit, Probleme selbst zu lösen. Als Lösungsmedium sehen sie konstruktive Gespräche an. Aus diesem Grund bedürfen Schüler nicht der Fremdsteuerung Loben und Strafen: Heranwachsende können über konstruktiv angelegte Gruppengespräche Selbst- und Gruppenkonflikte lösen.

Notwendige Voraussetzungen für das Entwickeln konstruktiver Gespräche

Zum Führen konstruktiver Gespräche müssen eine Reihe von Bedingungen erfüllt werden. Unabdingbar gehört zu

diesen notwendigen Bedingungen: positive Lehrer-Schüler-Beziehungen, die auf

1. Offenheit
2. Anteilnahme
3. Gegenseitiger Abhängigkeit
4. Nötiger Distanz
5. Gegenseitiger Bedürfnisbefriedigung aufgebaut sein müssen

Lehrer und Schüler müßten außerdem in der Lage sein festzustellen, wer das Gefühl hat, das schwerwiegendere Konfliktproblem zu haben. Eine Problemlösung könnte dadurch erfolgen, daß sich Konfliktpartner fragen, wer durch das entsprechende Verhalten beeinträchtigt wurde. Hat man das auslösende Problem ermittelt, muß derjenige, der es besitzt, artikulieren, d.h. er darf nicht zuerst die Lösung, sondern muß erst das Problem selbst vortragen.

Passives und aktives Zuhören als eine akzeptable Verhaltenssteuerung

Hat ein Lehrer erkannt, daß nicht er, sondern ein Schüler der Klasse das Problem besitzt, muß er ihm helfen, darüber sprechen zu können. Diese Hilfe kann dadurch gegeben werden, daß der Lehrer passives oder aktives Zuhören praktiziert. Beim passiven Zuhören beschränkt sich der Lehrer auf Schweigen oder zustimmendes Nicken. Mittels sogenannter „Türöffner“: Willst du mit mir darüber sprechen – möchtest du mir mehr darüber sagen – kann er seine Schüler zum Sprechen bewegen. Passives Zuhören besitzt oft schon kathartische Wirkung (Gordon) und entspannt. Diese Form von Zuhören überläßt die Situation demjenigen, der das Problem besitzt, kann aber wegen des fehlenden Korrektivs kein feedback erhalten. Besonders erforderlich ist bei der Form von Botschaftsenden die Beachtung und das Herausfinden, hinter welchen sich Ängste, Sorgen, Kummer verbergen können, z.B. ich habe keine Lust, heute in die Schule zu gehen. Hinter dieser Äußerung kann auch die Furcht vor einer anstehenden Klassenarbeit stehen. Beim aktiven Zuhören erhält dagegen der Sprecher Rückmeldungen, über die er erfahren kann, ob seine Problematik verstanden wurde. Das Gefühl, bei dem anderen Verständnis und Anteilnahme zu finden, verleiht jedem Sprecher wiederum Selbstsicherheit und Kraft, weil er selbst mittels eigenem Reflektieren zur Lösung seiner Probleme findet. Die Wirkung dieser Methode hängt von sechs grundlegenden Einstellungen eines Lehrers ab:

Er muß:

1. Jedem Schüler voll zuhören wollen.
2. Jedem Schüler helfen wollen.
3. Fähig sein, Empfindungen von Schülern anzunehmen.
4. Jedem Schüler zutrauen, Probleme selbst zu lösen.
5. Sich bewußt sein, daß negative Empfindungen vorübergehender Natur sind.
6. Jedem Schüler gegenüber eine respektierende Haltung einnehmen.

Im folgenden möchten wir ein Beispiel für aktives Zuhören geben, wie es sich z.B. zwischen Mutter und Kind abspielen kann:

Kind: Ich habe heute keine Lust, in die Schule zu gehen.

Mutter: Du meinst, du möchtest heute nicht zur Schule gehen.

Kind: Ja, denn wir schreiben heute eine Arbeit.

Mutter: Du sorgst dich, weil du eine Arbeit schreiben mußt und weißt nicht, ob du es schaffst.

Kind: Na, ja, ich will jetzt doch mein Bestes versuchen.

Ich-Botschaften

Stellt ein Lehrer fest, daß zwischen ihm und einem Schüler ein Problem besteht, soll er offen, ehrlich und sachlich sein Bedürfnis in Form einer Ich-Botschaft zur Sprache bringen. Qualifizierte Ich-Botschaften aus drei Teilen:

1. nicht urteilende Beschreibung: wenn es hier so laut ist ...
2. konkreter Effekt: ... muß ich mich sehr anstrengen ...
3. Ausdruck des Gefühls, das durch den Effekt entsteht: ... und glauben, daß mein Unterricht schlecht ist. = Gefühl der Frustration.

Ich-Botschaften erfüllen drei, für ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis gewichtige Kriterien:

1. sie fördern höchstwahrscheinlich die Bereitschaft, sich zu ändern,
2. sie enthalten kaum negative Bewertungen der Schülerpersönlichkeit,
3. sie verletzen kaum die positiven Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern langfristig (Gordon).

Konfliktlösungen über die Anwendung Niederlage-lose-Methode

Hat ein Lehrer seine Ich-Botschaften gesendet, muß er sofort auf aktives Zuhören „umschalten“, um ein bisher für alle verborgenes Problem aufzudecken. Wenn „aktives Zuhören“ und „Ich-Botschaften-Senden“ nicht ausreichen, sollte die angestrebte Konfliktbewältigung mittels der „niederlagen-losen Methode“ erfolgen (Gordon). Bei Anwendung dieses methodischen Verfahrens wären Lehrer und Schüler gleichberechtigte mitverantwortliche Partner, die ohne Gewalt, Macht und Niederlage gemeinsam akzeptable Problemlösungen anstreben. Die Art der Problemlösung vollzieht sich, – zurückgehend auf Dewey – über sechs Problemlösungsstufen:

1. Definieren des Problems,
2. Sammlung möglicher Problemlösungen,
3. Pädagogische Wertungen der Lösungsvorschläge,
4. Entscheidung aller für die „akzeptabelste“ Lösung,
5. Richtlinien für die Realisierung der Problemlösung,
6. Bewertung der Lösungseffektivität.

Die Teilnahme an jeder Konfliktlösung sollte freiwillig sein, alle die an dem Konflikt Beteiligten sollten teilnehmen. Alle Lösungsvorschläge sollten von allen „wertfrei“ akzeptiert werden. Mit der Lösungsentscheidung müßten alle Beteiligten einverstanden sein. Eine demokratische Abstimmung über den Lösungsversuch, die nach dem Mehrheitsprinzip gewertet wird, lehnen wir und Gordon ab, weil es eventuell Sieger und Verlierer geben könnte. Eine einmal getroffene Entscheidung braucht nicht unumstößlich zu sein, sondern kann auch revidiert werden, wenn einer der Teil-

nehmer nicht mehr mit der Lösung einverstanden ist. Hält ein Schüler sich nicht an eine Vereinbarung, müssen neue, auch für Lehrer/Eltern akzeptable Lösungen gesucht werden.

Nach Gordon macht die Anwendung der Niederlagenlosen-Methode viele Schüler verantwortungsbewußter und kooperativer. Die Anwendung der oben genannten Methode fördert ihre Kreativität, Intelligenz und die gegenseitige Erfahrung. Somit trägt die Anwendung dieser Methode wirkungsvoll bei zur Erfüllung der Zielsetzung zeitgerechter Pädagogik für Verhaltensauffällige.

Welche Konzeption bzw. Methode ein Lehrer wählt, kann er nur allein entscheiden. Wir sehen unsere Aufgabe darin, umfassend zu informieren und Lehrpersonen zu befähigen, sich im richtigen Maße zu engagieren. Grenzen und Möglichkeiten der eigenen pädagogischen Fähigkeiten und pädagogischen Belastbarkeit kann nur jeder im Praxisfeld erfahren und erleben.

Summary

Logic Consequences Instead of Punishment. A Contribution to a Humane but Nevertheless Effective Behavioral Change in Pupils

This contribution aims at elucidating the significance of 'punishment' and 'logical consequences' as paedagogical measures. As approaches to behavioral guidance in the 'paedagogic field' the learning theory approach (Skinner, Correll), the individual-psychologically oriented approach by Dreikurs, and the so-called client-centered approach (Rogers) are introduced.

The three concepts mentioned above are investigated especially with regard to the extent in which they are able to

contribute to a humane and still effective change of behaviour.

In our opinion paedagogic directive measures can only be supported in the event that their influence upon the behaviorally conspicuous, exhibiting socially or interactionally deviant behaviour in or outside paedagogic situations, is prosocial.

Behavioral conspicuousness is group-passive, auto-aggressive, and group-resistant behaviour in connection with failure motivation linked to above average to average or less than average intelligence in the context of a socially integrative guidance style.

Literatur

Adler, A.: in Dreikurs, R.: Grundbegriffe der Individualpsychologie, Stuttgart 1969. – Axline, V.M.: Kinder-Spieltherapie, München/Basel 1974³. – Corell, W.: Lernpsychologie, Donauwörth 1970⁹. – Dewey, J.: Education today, New York 1969. – Dreikurs, R.: Grundbegriffe der Individualpsychologie, Stuttgart 1969. – Ginott, H.G.: Gruppenpsychotherapie mit Kindern, Weinheim 1966. – Gordon, Th.: Lehrer-Schüler-Konferenz, Hamburg 1977. – Gräff, P., Fuchs, W., Pelz, G.: Praxis der Verhaltensmodifikation in Sonder-, Grund und Hauptschulen, Berlin 1976. – Hassenstein, B.: Das Kind im Vorschul- und Grundschulalter, Freiburg/Basel/Wien 1973. – Heinelt, G.: in Hassenstein, B.: Das Kind im Vorschul- und Grundschulalter, Freiburg/Basel/Wien 1973. – Kluge, K.-J., Kunze, W.: Loben und Strafen als Steuerungsmittel im Unterricht (Selbstlernprogramm) PH Rheinland, AfH Köln, unveröffentlicht. – Redl, F.: Erziehung schwieriger Kinder, München 1971. – Skinner, B.F.: Die Funktion der Verstärkung in der Verhaltenswissenschaft, München 1974. – Spencer, H.: Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht, Sachsa im Harz 1905.

Anschr. d. Verf.: Prof. Dr. K.-J. Kluge, Ninive 59, 4060 Viersen 1.